

Treml, Alfred K.

Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21 (1998) 3, S. 8-12



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft
- In: *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 21 (1998) 3,
S. 8-12 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63099 - DOI: 10.25656/01:6309

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63099>

<https://doi.org/10.25656/01:6309>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Globales Lernen im Paradigmenstreit



Aus dem Inhalt:

- Globales Lernen in Zeiten der Globalisierung
- Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft
- Globales Lernen in der Schule
- World-Didac
- Expo

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

21. Jahrgang

September

3

1998

ISSN 1434-4688D

Hans Bühler/ Asit Datta	2	Global - total - fatal
Alfred K. Tremel	8	Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft
Jörg-Robert Schreiber	13	Globales Lernen im Gestaltungsprozeß der Schule
Ulrich Klemm	18	Globales Lernen in der Erwachsenenbildung
Thomas Mohrs	22	Das anthropologische Dilemma
Simone Fuoss	27	“Globales Lernen ist vor allem für Europäer wichtig geworden”
BDW	32	Informationen
	34	Rezensionen
	44	Kurzrezensionen
	49	Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21. Jg. 1998 Heft 3. Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.. Schriftleitung: Dr. Annette Scheunpflug. Redaktionsanschrift: Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover, 0511/603340. Redaktionsteam: Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Prof. Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Gregor Lang-Wojtasik, Hannover; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug (Geschäftsführung), Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingsheim; Barbara Toepler (ZEP-Peelin), Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889. Technische Bearbeitung/EDV: Carina Dürr, Bamberg. V.i.S.d.P.: Dr. Annette Scheunpflug. Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. Titelbild: Große Felder einer Zuckerrohrplantage (Bild 16 aus der Diareihe "Flugreise nach Afrika und Besuch auf einer Plantage FWU, R 102352.0). Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Alfred K. Tremel

Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft

Zusammenfassung: Der Autor begründet und beschreibt ein Konzept Globalen Lernens aus evolutionärer Sicht.

„Alle wichtigen Probleme sind globale Probleme“ meint Herbert Markl und führt als Beispiele an: Ressourcengewinnung, -sicherung und -nutzung, Umweltbelastung und -zerstörung durch vermehrte Entropieproduktion, Finanz- und Wirtschaftspolitik und Bevölkerungsentwicklung (Markl 1985, S. 121f.). Entscheidungen in diesen Bereichen können nicht mehr lokal oder regional begrenzt werden. Ihre Folgen machen nicht vor politischen oder geographischen Grenzen halt, sondern können in Form von Migrationsströmen, Arbeitslosenquoten, Giftwolken, Verteuerungswellen, Inflationsraten, Krieg, Kriminalität, Verelendung und sozialen Disparitäten bis in den letzten Winkel unserer Welt schwappen.

Gerade weil die Folgen dieser Entwicklung oft sehr ungleich bei den Individuen ankommen, übersehen wir - die wir in einem relativ wohlhabenden Industriestaat leben - leicht die Relevanz dieser Probleme. Alle globalen Probleme sind wichtige Probleme - so herum wird der Markl-Satz verständlicher. Sie sind wichtig, weil sie alle Menschen, die auf diesem Globus leben, *objektiv* betreffen. Daß sie *subjektiv* sehr unterschiedlich bei den einzelnen Menschen ankommen und wahrgenommen werden, bleibt davon unberührt. Gerade die Heterogenität und Disparität der Problembelastung und Problemwahrnehmung führt dazu, daß der völlig neuartige Charakter der Probleme überschen wird. Diese Probleme lassen sich nicht mehr durch Flucht lösen - durch Flucht in den Atombunker, in das Schweizer Ferienhaus oder (am einfachsten) in das Nichtwissen, in die Ignoranz.

Nichtwissen schützt nicht vor Strafe und Flucht ist nicht mehr möglich, wenn alle Fluchtwege versperrt sind. Wir haben eben keine zweite Welt mehr im Kofferraum. Globale Probleme dieser Art betreffen die empirische Bedingung der Möglichkeit des Überlebens aller Menschen und damit auch aller kulturellen Ausformungen des „guten Lebens“. Ich nenne sie deshalb „*Überlebensprobleme*“.

Aber nicht nur in Bezug auf die Globalität haben wir es hier bei den Überlebensproblemen mit einer völlig neuen Art der Problemhaftigkeit zu tun - das wäre bestenfalls nur eine neue

(räumliche und zeitliche) Quantität bekannter Probleme, sondern auch und vor allem in der Art und Weise, wie wir diese Probleme wahrnehmen, verarbeiten und lösen, so daß wir sagen können: Überlebensprobleme sind auch *qualitativ* neue Probleme, Probleme sui generis.

Das wird schon bei der *Wahrnehmung* deutlich. Globale Überlebensprobleme nehmen wir entweder als *Gefahr* oder als *Risiko* wahr. Als Gefahr erscheinen sie real in der lokalen unmittelbaren Erfahrungswelt und werden deshalb selten in ihrer globalen Verursachung bewußt. Sie werden deshalb auch in der realen Erfahrungswelt zu bewältigen versucht. Als Risiko sind ihre Gefahren bloß antizipiert und deshalb in ihrem Gefahrenpotential nur durch eine aufwendige kognitive Art der Repräsentation wahrnehmbar (vgl. Beck 1985, Luhmann 1991). Deshalb wird Kommunikation über Überlebensprobleme oft als Katastrophensemantik abgetan, während in dem Augenblick, wenn sie als Gefahr wahrnehmbar sind, keine Zeit mehr bleibt für eine kognitive Antizipation des globalen Verursachungshorizontes. Entweder erscheinen die Probleme also real als Gefahr, dann wird ihr globaler Verursachungshorizont ausgeblendet und unter Zeitdruck das Problem im Nahbereich zu lösen versucht oder aber die Überlebensprobleme erscheinen fiktiv als Risiko, dann entlastet gerade die bloß kognitive Antizipation des räumlichen und zeitlichen Fernbereichs vom unmittelbaren Handlungsdruck einer realen Risikobewältigung. Die Kommunikation über die Risikogesellschaft ist deshalb auch nur ein Thema der Intellektuellen; für die Mehrheit der Menschen aber erscheint das Leben in der Gesellschaft nicht als riskant, sondern schlicht als gefährlich, als überlebensgefährlich.

Wenn schon die Wahrnehmung dieser neuen Art von Problemen so schwierig ist, wie wird gar erst ihre Bewältigung schwierig sein. Ja, es scheint geradezu so zu sein, als ob die völlig unzureichende Problemwahrnehmung ein Teil des Problems selbst ist, denn gerade die Ignoranz der Überlebensprobleme produziert die Überlebensgefahren vieler Millionen von Menschen. Um diese Situation zu verbessern, bedürfte es einer *Überlebenspolitik* und einer *Überlebenspädagogik*, also einer Politik und einer Pädagogik, welche die Produktion ihrer verbindlichen Selektionsentscheidungen im Horizont der einen Welt aller Menschen fällt. Es bedürfte eines *globalen Lernens*.

Aber ein Blick auf die Politik und die Pädagogik beweist: Wir sind davon noch weit entfernt. Bestenfalls rudimentäre Ansätze, normative Appelle und die medienwirksame Zurschaustellung guter Gesinnung ist hier zu sehen. In der Schule findet Globalisierung bisher nur am Rande statt: Lehrpläne implizieren gerade mal 12% der curricular vorgesehenen Unterrichtsstunden einen globalen Bezug (vgl. Scheunpflug/Seitz 1994/95); die Geschichtsbücher beschäftigen sich zwar ausführlich mit der historischen Arbeitsteilung von Bauern, Händlern und Handwerkern, nicht aber mit den Globalisierungsprozessen und dem Strukturwandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft. Der pädagogische und politische Blickwinkel ist nach wie vor auf den politischen Nahbereich verengt, und das ist auch nicht verwunderlich, denn praktisch sind alle politischen und pädagogischen Systeme immer noch Subsysteme der *Nationalstaaten*. Ihre Relevanzen konstituieren sich im historischen

und systematischen Horizont räumlicher und zeitlicher Grenzen, die sich nationalstaatlich entwickelten.

Vereinzelte Appelle, diese überkommenen Limitierungen zu überschreiten, sind bislang weitgehend folgenlos geblieben. In Anbetracht der langen Geschichte des „Humanitarismus“ (Gehlen) ist das erklärungsbedürftig. Warum gelingt es der Politik und der Pädagogik trotz aller wolkigen „Wir-sitzen-alles-in-einem-Boot-Semantik“ nicht, bei ihren Entscheidungen die ganze Menschheit im Horizont der einen Welt zu berücksichtigen, sondern verbleibt dabei immer noch in nationalstaatlichen Beschränkungen? Warum ist globales Lernen bislang weitgehend ein kontrafaktischer Appell geblieben?

An dieser Stelle liegt es nahe, eine Theorieofferte zu berücksichtigen, die explizit einen globalen und universellen Geltungsanspruch erhebt: die *Evolutionstheorie*. Sie hat den Vorzug, daß sie historisch und systematisch den weitesten Blick kultiviert, das heißt: die wenigsten Begrenzungen akzeptiert. So hat sich die Evolutionstheorie etwa von ihrer ursprünglichen Begrenzung auf die Entwicklung von Lebewe-

passungserfolgs unserer Gattung. Diese Bevorzugung des Nahbereichs - der eigenen Gruppe, der vertrauten Dinge im Raum, der überschaubaren nahen Zeit - gründet in der Jahrmillionen alten Beschränktheit unserer Wahrnehmungsfähigkeit und unserer Handlungsmöglichkeiten auf einen durch die Leistungsfähigkeit unserer Sinne begrenzten Horizont - den „Mesokosmos“ (Riedl). Relevanzen nehmen deshalb mit der (räumlichen, zeitlichen und sozialen) Entfernung ab, weil die Beschäftigung mit dem Fernem dort keinen Selektionsvorteil besitzt, wo es keinen Schaden oder keinen Nutzen bringt oder aber wo man darauf keinerlei Einfluß auf seine Gestaltung hat. Vor allem aber ist über Jahrmillionen hindurch die Erfahrung der Ferne durch das Nichtwissen rigide begrenzt und die Absicherung dieser Grenze rituell abgesichert.

Das ändert sich mit der Entwicklung der Kommunikationsmedien und der Kultivierung der menschlichen Vernunft insbesondere in ihrer artifiziellsten Form der wissenschaftlichen Weltwahrnehmung. Sie vermag den durch die Sinne begrenzten Wahrnehmungshorizont sowohl in den Mikrobereich wie



sen schon lange emanzipiert und zu einer allgemeinen Theorie der Entwicklung beliebiger Systeme - seien sie unbelebt, belebt oder geistig - entwickelt. Sie hat den weiteren Vorzug, daß sie auf unsere gestellte Frage - unter Einbeziehung ethologischer und ethnologischer Forschungen - eine einheitliche und überzeugende Antwort gibt, und diese lautet:

Das Bestreben, Relevanzstrukturen auf den Nahbereich sinnlicher Erfahrungen zu begrenzen, ist ein in der Stammesgeschichte der Menschheit früh stabilisierter und genetisch tradierter Selektionsvorteil. Dies ist Ergebnis eines frühen An-

auch in den Makrobereich hinein gewaltig zu erweitern. Damit bahnte sich aber eine gefährliche Schiefelage zwischen der genetischen Präformation auf den Nahbereich und der nicht-genetischen, geistigen und kulturellen Erweiterung auf immer größere Horizonte an. An zwei wichtige und hoch riskante Kontexterweiterungen sei hier erinnert. Beide Male werden kulturell neue Emergenzebenen erreicht, die in unserer genetischen Ausstattung nicht abgesichert sind:

1. Die Überführung der sozialen Ordnung vom „oikos“ der Großfamilie (des Stammes, der Sippe) in die der Stadt und des

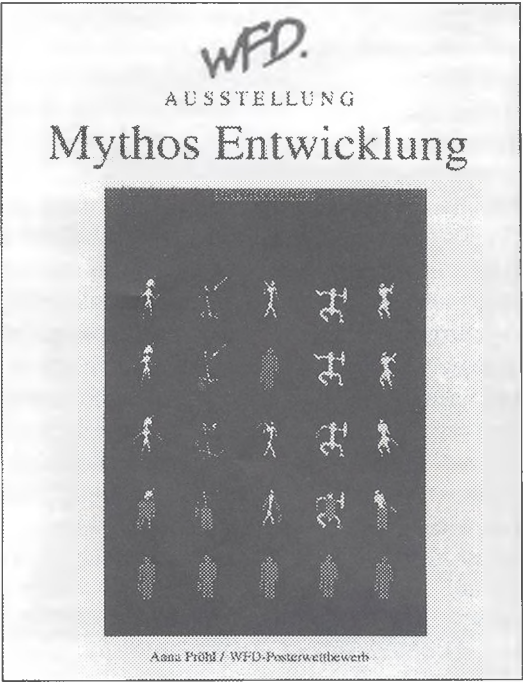
Staates - der „polis“. Dies geschah mit dem Übergang von segmentär organisierten Kulturen in die stratifikatorisch geschichteten Hochkulturen vor ca. 5000 Jahren.

Die Einheit des neuen Sozialsystems konnte nicht mehr wie in den segmentären Kulturen durch die reale oder fiktive gemeinsame Genealogie biologischer Verwandtschaft (genealogisches Sippenprinzip) gesichert werden, sondern mußte durch gewaltsame oder geistige Macht institutionalisiert werden - das muß man wörtlich nehmen: in *Institutionen* überführt werden. Nur durch Institutionen können normative Erwartungen stabilisiert und reziprok verallgemeinert werden. Beide Ressourcen, Macht und Legitimation waren knapp und die Institutionen so erfolgreich, wie ihnen Macht oder Legitimation zur Verfügung standen.

Die *Erziehung* war in diesem Zusammenhang immer schon Teil der Legitimationsbemühungen und die Erziehung zu einem überindividuellen, überregionalen Verbundenheitsgefühl war von den ersten Spuren staatlicher Erziehung an bis hinein in unser Jahrhundert eine Daueraufgabe der Pädagogik. Der Absicherung der „Maat“ im alten Ägypten durch Erziehung entspricht die religiöse Sozialisation des Mittelalters mit ihren einheitsstiftenden Limitierungen und der staatspolitischen und der patriotischen Erziehung im 19. und 20. Jahrhundert. Der Aufwand, der jeher dafür getrieben werden mußte, beweist die Unwahrscheinlichkeit ihres Erfolges auf Dauer. Ihre Methoden beweisen, daß man durchaus von der Prämie der Familie und der Kleingruppe ausgeht: der eigene Staat als „Vaterland“, in dem man die „Muttersprache“ spricht, das Volk als „Gemeinschaft“, die gemeinsame Kirche von „Brüdern und Schwestern“, die Partei als „Heimat“, der Präsident als „Landesvater“, der Diktator als „Führer“ etc. Alle diese Bilder sind falsch, aber vielleicht deshalb so erfolgreich, weil sie unsere stammesgeschichtlichen Instinkte ansprechen.

Analog hat sich die Pädagogik entwickelt. Angefangen vom famulierenden Lernen im alten Ägypten, wo ein nicht verwandter Junge von einem Schreiber quasi als „Sohn“ angenommen und auch so genannt wurde, über die idealtypische antike Erziehung im Sokratischen Dialog bis hin zu den theoretischen Ausgestaltungen eines pädagogischen Bezugs zwischen Educandus und Educators in den diversen pädagogischen Konzeptionen der Neuzeit seit Rousseau und Pestalozzi wurde Erziehung analog zur Familienerziehung stilisiert und begriffen. Noch in den modernen Erziehungstheorien unserer Tage finden wir diese Als-Ob-Fiktion: Erziehen als ob der Erzieher der Vater bzw. die Mutter wäre und die Schüler die eigenen Kinder, die man lieben muß. Der Lehrer als Fachmann für Unterricht wird selten theoretisch akzeptiert, der Pädagoge als liebender Kinderfreund dagegen von reformpädagogischen Richtungen immer noch semantisch kultiviert. Eine Didaktik des sozialen Systems ist immer noch ein Desiderat. stattdessen wird auch in einer Schulklasse häufig so getan, als ob hier ausschließlich Individuen sitzen, die jedes für sich eine quasi familiäre Aufmerksamkeit und Zuneigung erwarten dürfen.

Schon auf dieser neuen Emergenzebene von sozialen Systemen, die staatlich organisiert und institutionalisiert werden, gibt es Anzeichen einer Überdehnung und Überlastung des familialen Sippenethos - sowohl in der Politik als auch in



der Pädagogik. Staaten sind Konstruktionen, die sowohl das (räumliche) Lokalprinzip der Abgrenzung des Territoriums als auch das (sozial-zeitliche) genealogische Sippenprinzip relativ willkürlich elagieren. Soziobiologisch gesehen sind Lebewesen aber nur darauf programmiert, den Vermehrungserfolg ihrer Erbanlagen zu maximieren. Deshalb ist gelegentlich schon auf der Ebene der Sippe, vor allem aber auf der Ebene des Staates und der Völker die Übertragung dieses Prinzips auf einen abstrakten Horizont eines sozialen Systems eine Kulturleistung und nur durch die Annahme eines „reziproken Altruismus“ erklärbar (vgl. Markl 1985, S.49).

Diese Überlastung und Überdehnung einer evolutionären Anlage wird noch gesteigert bei der zweiten Überführung in eine weitere Emergenzebene:

2. Die gesellschaftsstrukturell erzwungene Überführung familialer und staatlicher Organisationen in die *Weltgesellschaft*.

Damit erreicht die soziale Evolution eine neue Emergenzebene - oder (so könnte man es auch formulieren) - eine neue Ebene in der Hierarchisierung von Systemeigenschaften. Wir sehen hier eine allgemeine evolutionäre Logik am Werke: Angefangen bei den physikalisch-chemischen Elementarteilchen der Materie, den Elektronen, Protonen und Neutronen, über die Atome, die Moleküle, der Zwischenform der Viren, den Genen, der Zellen, des Gewebes, den Organen und den vielzelligen Organismen bis hin zu überindividuellen Lebensseinheiten entwickelten sich in der Evolution immer kompliziertere und differenziertere Systemebenen, die sich von der vorhergehenden Ebene aus Sicht eines Beobachters vor allem durch *Neuartigkeit*, *Unvorhersagbarkeit* und *Nicht-reduzierbarkeit* (auf seine Elemente) unterscheiden. Daß sich dieses Prinzip der emergenten Höherentwicklung evolutionär durchgesetzt hat, dürfte ein Beweis für seinen Selektionsvorteil sein. Solche neuen Emergenzebenen haben aber nur „unterm Strich“ einen Selektionsvorteil, in Teilbereichen mag dagegen ein gnadenloser Überlebenskampf beginnen. Die

Risiken und Gefahren sind groß. Auch die Entwicklung zur Weltgesellschaft ist für die Menschen eine beispiellose Herausforderung mit erheblichen Risiken.

Die Probleme, die sich hier für die Politik und für die Pädagogik stellen sind beispiellos. Eine weitere Überdehnung familialer Semantik stößt an deutliche Grenzen. Die ganze Welt beispielsweise als Heimat zu apostrophieren, scheint schon semantisch eine Paradoxie zu sein (oder eine *contradictio in adjecto*), weil Heimat sich gerade in der Abgrenzung zur Welt bildet. ¹ Kein Wunder, daß in Politik und Pädagogik nur wenig mehr als kontrafaktische Beschwörungen des Humanitarismus zu entdecken sind. Nur so konnten bislang die dafür notwendigen, evolutionär aber unwahrscheinlichen Verhaltensweisen antizipiert werden. Diese normativen Appelle kaschieren nur mühsam die systematische Überdehnung des Sippenethos. Sowohl eine Politik als auch eine Pädagogik der Einen Welt, die es sich zur Aufgabe macht, globales Lernen zu initiieren, zeichnen sich bisher vor allem durch eine bemerkenswerte Moralisierung ihrer normativen Ansprüche aus. Ihre evolutionäre Unwahrscheinlichkeit kann offenbar nur durch überhöhte Moralphypertrophie abgestützt werden.

So hören und lesen wir, daß wir den Fremden lieben sollen, während unsere angeborenen Anschauungsformen flüstern: Vorsicht, Vorsicht! Trau nur dem Nahen und Vertrauten, am besten nur dem Verwandten! So predigen Pädagogen und Politiker gemeinsam, wir sollten mit allen Menschen auf dieser Welt gleichermaßen freundlich kooperieren, während gleichzeitig unsere Gene murmeln: Es ist unklug, Kooperationsbereitschaft nicht nach abnehmender Vertrautheit und Entfernung ungleich zu gestalten. Selbst noch in der auch bei der akademischen Jugend weit verbreiteten Theorieaversion, die meist in Form einer ständigen Einklagung von Praxisrelevanz daherkommt, schimmert diese genetisch stabilisierte Bevorzugung des Mesokosmos durch. Es bedarf hier schon der theoretischen Anstrengung, um zu erkennen, daß es gerade bei einem immer schneller werdenden sozialen Wandel wenig Sinn macht, mit einem konkreten Anpassungserfolg von gestern an die abstrakten Aufgaben von morgen herangehen zu wollen. Die Weltgesellschaft hat sich gerade durch die systematische Transzendierung des Mesokosmos gebildet.

Die Pädagogik, und mit ihr die Erziehungswissenschaft, scheinen hier strukturell überfordert. Auf die Frage „Wie ist Globales Lernen möglich?“ konnte bisher noch keine überzeugende Antwort gegeben werden. Ist also die Lage hoffnungslos? Bleibt es bei der „Propaganda“, durch die - wie Gottfried Benn einmal meinte - die „Menschheit“ im 18. Jahrhundert entstanden ist?

Nun hat die Evolution immer wieder bewiesen, daß sie gelegentlich auch fähig ist, völlige unwahrscheinliche Strukturen wahrscheinlich zu machen, zu selektieren und auf Dauer zu stellen. Auch in der sozialen Evolution des Menschen finden wir solche unwahrscheinlichen Strukturbildungen, die sich zu neuen Emergenzniveaus verdichten und stabilisieren konnten.

Vielleicht können wir sowohl von der unwahrscheinlichen staatlichen Ordnungsbildung als auch von der Globalisierung unserer ökonomischen, wissenschaftlichen und technischen Strukturen lernen, wie man weiterdenken kann. Nicht, daß wir dadurch irgendwelche Garantie für das Gelingen des Unwah-

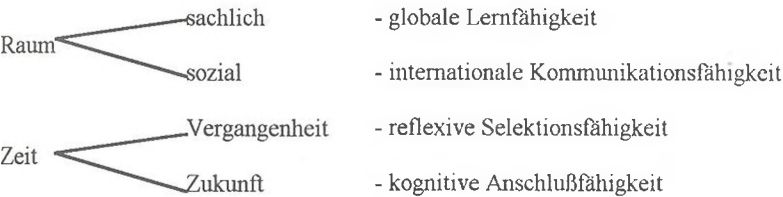
scheinlichen bekämen. Ja, selbst normative Selektionskriterien können wir aus der Evolution nicht so ohne weiteres auf unsere Kulturentwicklung übertragen, aber die evolutionäre Betrachtungsweise vermag doch deutlich Anschlußmöglichkeiten für weitere Evolution in den Blick zu bekommen.

Und hier erscheint mir die weitere Ausdehnung jenes Kommunikationsmediums, das Selektionen im Bereich der Familie und des Nahbereichs ursprünglich transportiert, nämlich *Liebe* auf die Weltgesellschaft als problematisch. Schon das Vaterland zu lieben, ist wie die Geschichte zeigte, viel zu aufwendig und zu unwahrscheinlich. Deshalb hatte Gustav Heinemann nicht unrecht, wenn er auf eine diesbezügliche Frage antwortete, daß er nicht sein Land oder sein Volk, sondern alleine seine Frau liebe! Eine Pädagogik, die glaubt, die Liebe zum Fremden, ja zur ganzen Menschheit lehren zu können, ist realitätsblind und zwangsläufig erfolglos. ² Deshalb muß, wer Fremdenfeindlichkeit verhindern will, Fremdenangst zunächst als etwas Normales hinnehmen - bei den Schülern als auch bei sich selbst (vgl. Grosskopff 1993; Müller 1967).

Schon Kant, der eine explizite kosmopolitische Erziehung forderte, machte deutlich, daß es hierbei nicht um Liebe, ja selbst nicht um Freundschaft, gehen könne, sondern ausschließlich um *Achtung* (vgl. Kant 1981, S.33-61). ³ Daß Kant diese Achtung sogar auf ein abstraktes Sittengesetz (und nicht etwa auf die konkreten Menschen dieser Welt) bezog und gleichzeitig rigide gegen die *Neigung* abgrenzte, macht auch evolutionstheoretisch durchaus Sinn, denn durch diese Abstraktionsleistung kompensierte Kant gerade den Verlust einer an die sinnliche Wahrnehmung gebundene Nahethik und ermöglicht so eine Universalisierung der Geltungsansprüche. Die radikale Abgrenzung zu den bloßen Neigungen (des tierischen Wesens in uns!) vermeidet den Kurzschluß einer natürlichen Veranlagung, die am konkreten Nahbereich der Sinnenwelt und am Nepotismus orientiert ist, mit der durch die Kultur erzwungenen Pflicht, mit der ganzen Menschheit eine abstrakte Fernbeziehung einzugehen.

Die Weltgesellschaft aber ist fürwahr ein Antagonismus: erzwingt sie doch eine „ungesellige Geselligkeit“ (Kant 1981, S.39). Wir aber sind von Natur aus nur auf eine gesellige Geselligkeit des Stammes selektiert. Folglich bedarf es der expliziten Erziehung, um diese natürlichen Vorlagen zu transzendieren - eine Erziehung zu einem allgemeinen weltbürgerlichen Zustand. Wir brauchen also eine Erziehung, die die Achtung vor jenem abstrakten Gesetz kultiviert, das das Leben in der globalen Weltgesellschaft menschenwürdig macht, und keine Liebe, denn die in der Steppe unserer Weltgesellschaft zum Überleben benötigten Tugenden sind nicht die der eigenen Höhle.

Darüber hinaus benötigt ein Leben in der Weltgesellschaft ganz basale Fähigkeiten und Fertigkeiten für ein Leben in der Weltgesellschaft. Sie lassen sich idealtypisch verortet auf die beiden basalen Kategorien der menschlichen Denk- und Handlungsfähigkeit „Raum“ und „Zeit“ und den ihnen zugeordneten Sinndimension „sachlich - sozial“, „vergangen - zukünftig“ verdichten auf: Lernfähigkeit, internationale Kommunikationsfähigkeit, Selektionsfähigkeit und Anschlußfähigkeit:



Schlüsselqualifikationen globalen Lernens

Globale Lernfähigkeit bedeutet die formale Fähigkeit des Lernens nicht nur reflexiv auf sich selbst anwenden zu können (Lernen des Lernens), sondern auch Beliebigen in den Kontext seiner globalen Bezüge zu stellen. Internationale Kommunikationsfähigkeit meint die Fähigkeit, sich kommunikativ in der Weltgesellschaft bewegen zu können (denn die Weltgesellschaft konstituiert sich in und durch Kommunikation). Selektionsfähigkeit impliziert die Fähigkeit, auf das individuelle und kulturelle Gedächtnis in der Weise selektiv zu behandeln, daß auf der Basis von Identität die Vielzahl der Differenz Erfahrungen erträglich abgearbeitet werden können. Das schließt Vergessen (qua negative Selektion) als auch Erinnerung (qua positive Selektion) gleichermaßen ein. Zur reflexiven Selektionsfähigkeit wird sie, wenn wir uns bewußt machen, daß jeder selektive Zugriff auf Vergangenheit selbst selektiv ist (so ist er in der Regel individuell und kulturell limitiert) und immer mehr aus- als einschließt. Anschlußfähigkeit ist nur ein anderes Wort für Evolutionsfähigkeit. Evolutionsfähig bleibt ein System, wenn es seiner Umwelt überlebensrelevante Varianten anbieten kann, die einen Selektionsvorteil besitzen („Selektionsofferten“). Anschlußfähig an neue, unbekannte Umwelten werden wir, wenn wir bereit sind, Erwartungen zu ändern und uns auf der Basis erworbener Kompetenzen auf die neue Situation einzulassen - ein anderes Wort für „Lernen“. Ich spreche deshalb hier von „kognitiver Anschlußfähigkeit“ (im Unterschied zur „normativen“ Handlungsstruktur, in der die Erwartung beibehalten wird).

Natürlich sind das bislang nur Begriffe, gewissermaßen Erinnerungsposten für das Weiterdenken. Aber das ist nicht unbedingt ein Nachteil, denn ein globales Lernen, das sich theorietechnisch der (Allgemeinen) Evolutionstheorie bedient, kommt unvermeidlich ohne Abschlußgedanken aus, ohne Sicherheit seiner Geltungsansprüche und ohne die Annahme einer prästabilisierten Harmonie. Bestenfalls kommt eine poststabilisierte Harmonie heraus. Aber selbst das ist unwahrscheinlich. Wahrscheinlich ist es eher eine bunte Mischung von Ordnung und Chaos, von Glück und Katastrophen, von Weiterwursteln und Warten auf den Zufall, der furchtbar oder fruchtbar sein kann.

Literatur:

Beck, Ulrich: Die Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. 1985.
Claessens, Dieter: Das Konkrete und das Abstrakte. Soziologische Skizzen zur Anthropologie. Frankfurt a.M. 1993.
Dreeben, Robert: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M. 1980.
Flex, Walter: Gesammelte Werke. Erster Band. München o.J.
Gehlen, Arnold: Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt a.M., Bonn 1970².

Grosskopff, Rudolf: Der gefährliche Zwang zur Liebe. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr. 48, 26.11.1993, S.21.
Güntner, Joachim: Die Rückkehr der Stämme. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt Nr. 7, 18.2.1994, S.8.
Kant, Immanuel: In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, erster Teil. Darmstadt 1981, S.33 - 61.
Lorenz, Konrad: Der Abbau des Menschlichen. München, Zürich 1985³.
Luhmann, Niklas: Soziologie des Risikos. Berlin, New York 1981.

Luhmann, Niklas: Die Weltgesellschaft. In: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975, S.51 - 71.
Markl, Hubert: Evolution, Genetik und menschliches Verhalten. München 1985.
Müller, Hermann: Rassen und Völker im Denken der Jugend. Vorurteile und Methoden zu ihrem Abbau. Stuttgart 1967.
Platon: Der Staat. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt. Leipzig 1988.
Riedl, Rupert: Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. Berlin, Hamburg 1981.
Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus: Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Zur pädagogischen Konstruktion der Dritten Welt. Frankfurt a. M. 1995. (Schule und Lehrerbildung, Bd. 2).
Tremel, Alfred K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987.
Tremel, Alfred K.: Überlebensethik II. Stichworte zur praktischen Vernunft im Horizont der Weltgesellschaft. Hamburg 1998 (im Erscheinen).

Anmerkungen:

¹ Walter Flex, ein deutsch-nationaler Dichter, der im 1. Weltkrieg fiel, formulierte in einem Brief einmal sein „nationales“ Glaubensbekenntnis so: „Ich glaube, daß die Menschheitsentwicklung ihre für das Individuum und seine innere Entwicklung vollkommenste Form im Volke erreicht und daß der Menschheitspatriotismus eine Auflösung bedeutet, die den in der Volksliebe gebundenen persönlichen Egoismus wieder frei macht und auf seine nackte Form zurückschraubt“ (Flex o.J. S.39 f.) Noch bei Gehlen finden wir diesen Verdacht, der davon ausgeht, daß das Medium der familiären Gruppe - Liebe - gerade noch bis zum eigenen Volk ausgedehnt werden kann, nicht aber mehr auf die Menschheit (vgl. Gehlen 1970).
² Darauf, daß im heimlichen Lehrplan unserer Schulen - ganz im Gegensatz zur offiziellen Semantik mancher Reformpädagoginnen - genau diese Überführung des familialen Kommunikationsmediums „Liebe“ in das eines unspezifischen rationalen Mediums der Kooperation in und für soziale Systeme enthalten ist, hat schon Robert Dreeben herausgearbeitet. Sein „spekulatives Essay“ ist auch heute noch lesenswert (Dreeben 1980).
³ Man erinnere sich: Das Weltbürgerrecht wird im 3. Definitivartikel zum ewigen Frieden auf die allgemeine „Hospitalität“ eingeschränkt und das bedeutet: „Hospitalität (Wirtbarkeit) das Recht eines Fremdling, seiner Ankunft auf dem Boden eines anderen wegen, von diesem nicht feindselig behandelt zu werden. Dieser kann ihn abweisen, wenn es ohne seinen Untergang geschehen kann; so lange er aber auf seinem Platz sich friedlich verhält, ihm nicht feindlich begegnen. Es ist kein Gastrecht, worauf dieser Anspruch machen kann ..., sondern ein Besuchsrecht ...“ (Kant 1981, S.213f.).



Dr. Alfred K. Tremel, geb. 1944, gelernter Seemann, Kaufmann und Schulmann (Lehrer), Promotion 1976, Habilitation 1981, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr in Hamburg.